



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Licenciada en Educación Básica

Autoras:

Johanna Catalina Cabrera Velezaca

CI. 0106098288

Correo electrónico: catalinacabrera-@hotmail.com

Mayra Elizabeth Morocho Fernández

CI. 0106996945

Correo electrónico: mayratefa99@outlook.com

Tutor:

Mgr. Gonzalo Eladio Reyes Pesántez

CI. 0102894672

CUENCA-ECUADOR

24 de noviembre de 2021



RESUMEN

La pedagogía crítica es una corriente educativa ética y práctica, que crea espacios de discusión y debate sobre las problemáticas sociales que acontecen una realidad educativa, está a su vez permite la concientización, emancipación y la toma de decisiones en los docentes y en los estudiantes para favorecer la transformación social. A pesar de ello, esta corriente pedagógica crítica tiene poca aceptación en las instituciones educativas, ya sea por el predominio de una pedagogía tradicional o por la falta de conocimiento sobre su aplicación en las aulas de clase. Por este motivo, el presente trabajo monográfico tiene como objetivo demostrar bibliográficamente los aportes de la pedagogía crítica como una alternativa a la pedagogía tradicional, para la labor docente en la educación general básica. Por consiguiente, para llevar a cabo el objetivo planteado, se realizó una investigación documental en distintas fuentes de información bibliográfica las cuales fueron, libros, artículos académicos e investigaciones científicas de diversos autores que están enfocados en la pedagogía crítica. Posterior a ello, se elaboró fichas resúmenes en las que se analizó y comparó la información encontrada, para luego redactar cada uno de los capítulos. Por lo tanto, este trabajo monográfico permitió conocer que la pedagogía crítica es esencial en el ámbito educativo, ya que posibilita a los actores educativos, ser sujetos críticos reflexivos que problematicen la realidad y se comprometan a luchar en contra de la desigualdad, la injusticia y la marginación de los derechos de lo más vulnerables.

Palabras claves: Pedagogía crítica. Transformación. Emancipación. Docentes. Estudiantes.



ABSTRACT

Critical pedagogy is an ethical and practical educational approach, which creates discussion and debate environments on the social problems that occur in an educational reality, this allows consciousness, emancipation and decision-making in teachers and students to promote social transformation. Nevertheless, this critical pedagogical approach is not completely accepted in educational institutions, either due to a traditional pedagogy predominance or due to the lack of knowledge about its application in classrooms. For this reason, the present monograph aims to demonstrate bibliographically the contributions of critical pedagogy as an alternative, for teaching in basic general education, to traditional pedagogy. In consequence, to carry out the proposed objective, a documentary investigation was carried out in different bibliographic information sources, such as books, academic articles and scientific investigations from several authors who are focused on critical pedagogy. After that, the information found was analyzed and compared through summary cards, and each one of the chapters was written. Therefore, this monograph allowed to know that critical pedagogy is essential in the educational field, since it enables educational actors to be reflective critical subjects who ask questions about the reality and commit to fight against inequality, injustice and the rights marginalization of the most vulnerable.

Keywords: Critical pedagogy. Transformation. Emancipation. Teachers. Students.



ÍNDICE DE TRABAJO

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
DEDICATORIA 1	10
DEDICATORIA 2	11
AGRADECIMIENTO 1	12
AGRADECIMIENTO 2	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	18
1.1 Conceptualización.....	18
1.2 Principales conceptos para la pedagogía crítica	21
1.3 Características de la pedagogía crítica.....	24
1.4 Principales corrientes de la pedagogía crítica.....	29
1.4.1 Corriente Latinoamericana: Paulo Freire, Donaldo Macedo y Fabián Cabaluz Ducasse	29
1.4.2 Corriente de Gran Bretaña: Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren.	33
1.4.3 Corriente Española: Paz Gimeno Lorente y Martin Rodríguez Rojo	36
1.4.4 Corriente Australiana: Stephen Kemmis y Shirley Grundy	38
CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: ALCANCES CURRICULARES Y DIDÁCTICOS	41
2.1 Currículo en la pedagogía crítica.....	41
2.2 La pedagogía crítica en el aula de clases	44
2.3 Procedimientos didácticos desde la pedagogía crítica.....	46
2.3.1 La participación social	47
2.3.2 La comunicación horizontal.....	47
2.3.3 La significación de imaginarios	48
2.3.4 La humanización de los procesos educativos	49
2.3.5 La contextualización de los procesos educativos.....	50



2.3.6 La transformación de la realidad social	50
2.4 El rol del docente en la pedagogía crítica.....	51
2.5 Habilidades que desarrolla la pedagogía crítica en el docente y en el estudiante.	55
2.5.1 Habilidades Interpersonales	55
2.5.2 Habilidades Sociales	58
2.5.3 Habilidades metódicas	60
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	65



Cláusula de propiedad intelectual

Johanna Catalina Cabrera Velezaca, autor/a del trabajo de titulación "LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 24 /11 /2021

Johanna Catalina Cabrera Velezaca

C.I. 0106098288



Cláusula de licencia y autorización de publicación en repositorio institucional

Johanna Catalina Cabrera Velezaca en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso o comercial de lo obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesta en el Art. 144 de la ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 24 /11 /2021

Johanna Catalina Cabrera Velezaca

C.I: 0106098288



Cláusula de propiedad intelectual

Mayra Elizabeth Morocho Fernández, autor/a del trabajo de titulación "LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 24 /11 /2021

Mayra Elizabeth Morocho Fernández

C.I: 0106996945



Cláusula de licencia y autorización de publicación en repositorio institucional

Mayra Elizabeth Morocho Fernández en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso o comercial de lo obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesta en el Art. 144 de la ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 24 /11 /2021

Mayra Elizabeth Morocho Fernández

C.I: 0106996945



DEDICATORIA 1

Mi trabajo de monografía va dedicado a mi familia que me apoyaron y orientaron incondicionalmente durante mi carrera universitaria. En primer lugar, a mi hija por ser mi motivo de lucha y superación. A mi esposo por ser un pilar fundamental en mi vida y quién estuvo conmigo en cada decisión que tomé. De manera especial, a mi madre quién me apoyó y cuidó de mi hija en los momentos difíciles de mi vida. Finalmente, a mi abuelo, Julio por apoyarme constantemente con sus consejos y ahora que se ha convertido en un ángel que cuidará de mí.

Johanna Catalina



DEDICATORIA 2

Dedico la culminación de este trabajo a mi familia quienes me apoyaron y con mucho amor y paciencia me guiaron en mi proceso de formación universitaria. Especialmente a mi padre, Manuel, que con su ejemplo me motivó a seguir luchando por mi sueño en los momentos difíciles. Gracias de todo corazón.

Mayra Elizabeth



AGRADECIMIENTO 1

Agradezco a Dios por la vida y las oportunidades que me brinda diariamente. A mi esposo, hija, abuelos, madre y hermano por su apoyo, ejemplo y consejos. A mi amiga y compañera de monografía, por su amistad y ayuda incondicional durante todos estos años de la carrera universitaria. Finalmente, agradezco a nuestro tutor Gonzalo Reyes por su ayuda oportuna para realizar nuestro trabajo de titulación.

Johanna Catalina



AGRADECIMIENTO 2

Primeramente, agradezco a Dios por haberme iluminado y brindado la sabiduría para la realización de este trabajo monográfico. A mi familia por sus consejos, por su ejemplo de perseverancia y su confianza en mí. A nuestro tutor Gonzalo Reyes por dirigirnos, brindarnos su conocimiento y estímulo en la elaboración de este trabajo. A mi compañera amiga Catalina Cabrera por su ayuda y paciencia en todo nuestro proceso de formación, este éxito es de ambas.

Mayra Elizabeth



INTRODUCCIÓN

La pedagogía crítica es una corriente educativa que ha sido poco empleada en la educación general básica. En la actualidad, en las aulas de clase la implementación de esta corriente crítica ha sido objeto de controversia, debido a que existe un predominio de la pedagogía tradicional que homogeniza a los estudiantes, limita su desarrollo autónomo y evita generar un pensamiento crítico (Nieto-Bravo y Santamaría-Rodríguez, 2020). No obstante, varios pedagogos críticos han decidido ser la voz de los más vulnerables, debido a las injusticias sociales presentes en la sociedad, logrando así difundir la pedagogía crítica como una alternativa de la pedagogía tradicional en la práctica educativa.

A pesar de la difusión de la pedagogía crítica dentro del ámbito educativo, no se ha cumplido de forma oportuna una enseñanza emancipadora y concientizadora, ya que, dentro de los contextos escolares, aún se presentan la acumulación de aprendizajes repetitivos y memorísticos que reproducen los contenidos (Leal-Pérez, 2020). Por este motivo, es necesario que se evidencie en el proceso educativo una interrelación entre las problemáticas sociales aplicadas en las prácticas pedagógicas y la formación crítica de los docentes y los estudiantes.

Además, esta corriente permite a los docentes reconocer los contenidos a ser estudiados, tomar en cuenta el contexto de los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el estudiante se convierte en sujeto activo, puesto que se involucra y cuestiona dicha información y construye su conocimiento (Sánchez-Gómez et al., 2017). Por su parte, la comunidad educativa debe reexaminar constantemente la práctica educativa; partiendo desde el contexto social, de tal forma que proponga: el debate, la creatividad y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes. Entonces, la educación desde la pedagogía crítica tiene como



objetivo cambiar la sociedad mediante la interacción con el otro y así discernir los supuestos simbólicos que oprimen a la comunidad educativa. Por tanto, es preciso llevar a cabo un estudio que posibilite demostrar que la pedagogía crítica es una alternativa a la pedagogía tradicional

Así, el presente trabajo de titulación contiene información relevante sobre la pedagogía crítica y sus aportes para la educación general básica, esta ha sido obtenida a través de un trabajo investigativo documental y bibliográfico, que pretende conocer las bases conceptuales en las que se enfoca la pedagogía crítica desde la mirada de distintos autores. Asimismo, pretende determinar los alcances curriculares y didácticos de la pedagogía crítica en la práctica docente dentro del aula de clase. Para cumplir con estos objetivos, la presente monografía se ha estructurado en dos capítulos.

En el primer capítulo se presentan algunos conceptos propuestos por distintos autores sobre la pedagogía crítica, entre los más destacados se encuentran: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Martín Rodríguez Rojo, Enrique Dussel, entre otros. Así también, se exponen algunos de los componentes fundamentales que aborda la pedagogía crítica que han sido de gran ayuda para identificarla como una corriente humanista, ya que piensa en el beneficio de una minoría oprimida que ha sido excluida dentro de su propia colectividad, ya sea por su raza, género y pobreza. Igualmente, se presentan algunas características que más resaltan a esta corriente crítica que han permitido distinguirla de otras corrientes pedagógicas. Por último, se manifiestan algunas corrientes de pensamiento que conforman a la pedagogía crítica expuestas por grandes pedagogos como los ya antes mencionados que permiten obtener una mayor comprensión de esta pedagogía.



En el segundo capítulo, se muestran los alcances curriculares y didácticos de la pedagogía crítica que permite conocer un currículo crítico basado en esta corriente emancipadora. De igual manera, en este apartado se presenta cómo interviene la pedagogía crítica en el aula de clases para la práctica educativa. Además, se resaltan algunos procedimientos didácticos de la pedagogía crítica. También se expone como debe ser el rol del docente desde la pedagogía crítica. Para terminar, se muestran algunas habilidades que desarrolla esta corriente crítica en los docentes y en los estudiantes.

Entonces, la presente monografía proporciona información significativa para todos los actores que conforman el ámbito educativo, especialmente para los docentes y estudiantes, pues son el núcleo de la educación. Asimismo, les permite reconocerse como agentes sociales críticos que están conscientes de su realidad para que coadyuven a la transformación social.

En síntesis, se concluye que la pedagogía crítica concientiza a los actores educativos mediante una educación democrática y emancipadora, toma en cuenta las experiencias sociales y educativas de los estudiantes, por lo que el aula de clase se convierte en un espacio de discusión desde una comunicación bidireccional, en otras palabras, se convierte en un proceso, en donde el docente y el estudiante tienen la posibilidad de exponer dudas o cuestionamientos acerca del contexto que lo rodea. Además, esta corriente pedagógica se fundamenta en la investigación-acción y en la teoría-práctica, es decir, que los estudiantes desde la reflexión construyan el conocimiento y esta a su vez sea puesta en práctica en su realidad, por tal motivo, los docentes tienen una función esencial pues demuestran su compromiso, fomentan la curiosidad en sus estudiantes y desafían la información que está explícita o implícita en los contenidos a ser enseñados. De tal forma que, los actores educativos formen un posicionamiento crítico y resistencia a las problemáticas sociales



mediante la lucha por la dignidad y la equidad de los grupos desfavorecidos para transformar un mundo más justo y humano. Por último, la pedagogía crítica desafía a la pedagogía tradicional porque cree en el ser humano como un ser sociable que problematiza la realidad y crea y recrea el conocimiento.



CAPÍTULO 1: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

1.1 Conceptualización

A continuación, se presentan algunos conceptos de pedagogía crítica a partir de los siguientes autores:

Para iniciar, la pedagogía crítica emerge de la teoría crítica en los años 1980 y 1990, en donde fue el producto de la incidencia de varios filósofos de la escuela de Frankfurt como; Marcuse, Fromm, Adorno, entre otros, que estaban en contra del racismo, la exclusión y la discriminación del sistema dominante (Castillo, 2002). La pedagogía crítica según el mismo autor, es un conjunto de supuestos teóricos y prácticos que forma estructuras de conocimientos contextuales y accionales por medio del diálogo entre “las representaciones simbólicas, la vida cotidiana y las relaciones materialistas de poder” (p. 100). En la misma línea, se define a la pedagogía crítica como un campo erudito y teórico que comprende los orígenes históricos, políticos, educativos, entre otros, que están inmersos en la sociedad y en la enseñanza (McLaren y Kincheloe, 2008). Según lo planteado, al ser un campo teórico y práctico, la enseñanza y el aprendizaje toman una nueva visión del mundo en la que prevalece la justicia, los valores, la criticidad que buscan resolver las problemáticas que oprimen a las clases desfavorecidas.

De esta manera, McLaren y Kincheloe (2008) definen a la pedagogía crítica como un discurso y práctica desobediente de ver el mundo y una forma de expresar sentimientos que están en contra de la opresión. En la misma línea, Kemmis y otros (2007) exponen que dentro de la sociedad la teoría crítica es un “producto de un proceso de crítica” (p. 156), es decir, es el resultado que se obtiene cuando el sujeto denuncia la injusticia de actos sociales. De la misma forma, Rodríguez-Rojó (1992) conceptualiza a la pedagogía crítica como un paradigma de una educación



liberadora que busca la libertad de la población mediante la reflexión crítica y los fundamentos sociológicos que plantean el desarrollo del ser humano como un sujeto libre. Por este motivo, dentro de esta pedagogía es importante fomentar una renovación de la educación desde una reflexión que problematice las opresiones que se viven constantemente en la sociedad.

Asimismo, Kemmis y otros (2007) señalan que la pedagogía crítica es una corriente de pensamiento que está en desacuerdo con las decisiones contemporáneas (marginación y la exclusión) que afectan a las clases oprimidas. Por tal razón, la pedagogía crítica surge como un nuevo modo de intervenir en los espacios educativos que están siendo víctimas de dominación desde el análisis de la conciencia social (McLaren y Kincheloe, 2008). A partir de ello, Giroux (2013) considera que, la pedagogía crítica es un acto político, pues constituye una representación de una colectividad emancipadora que desafía y cuestiona las creencias limitantes que afectan a los ámbitos: educativo, económico, social y cultural. Por consiguiente, es una nueva teoría de la educación, ya que tiene como criterio analizar y desafiar a las instituciones educativas que reproducen las prácticas dominantes, para que los sujetos se sientan libres al momento de desempeñar su proceso formativo (Giroux, 1986). En consecuencia, la pedagogía crítica es un producto de las relaciones sociales de los distintos ámbitos que están en contra de la opresión.

De la misma forma, McLaren (2012) menciona que la pedagogía crítica en el campo educativo, es un proyecto político de transformación que busca enfrentar una educación tradicionalista, de tal forma que la educación y el proyecto político se complementan y adquirir mayor fuerza en debilitar al capitalismo opresor, mediante un carácter histórico del ser social y no individual. Por tal motivo, Toruño-Arguedas (2020) y Rogero-Anaya y otros, (2013) exponen que esta corriente educativa, es una pedagogía radical revolucionaria y socio-crítica, porque se centra



en el diálogo desde la realidad humana a través de una comunicación horizontal entre los sujetos. Por esta razón, la pedagogía crítica es un espacio de lucha que busca la reivindicación de las acciones sociales mediante un proyecto político educativo.

Por otro lado, Apple (2015) manifiesta que, la pedagogía crítica en la educación es un hecho político que está comprometida en trabajar y reconstruir una historia con los sujetos, ya que en las instituciones educativas existen diferentes relaciones de poder como la explotación y la subordinación que obran en contra de una sociedad equitativa. Por lo que, el autor antes citado, critica una pedagogía centrada en la reproducción cultural y señala que la pedagogía crítica es un movimiento contra-hegemónico educativo, ya que examina la práctica docente, los contenidos y las formas en la que se estructura el currículo. En esta línea, expone que, se logra una pedagogía crítica cuando existe una asociación entre la política y la práctica educativa (contexto estudiantes y docentes) (Apple, 2015). Frente a lo planteado, es esencial construir un currículo crítico y democrático basado en las luchas cotidianas para desarrollar una sociedad más justa.

En este marco, Freire (2005) expresa que, la pedagogía crítica significa el inicio de un cuestionamiento problematizador que convierte o transforma a la educación en un instrumento que se coloca al servicio del cambio de las sociedades que son oprimidas, atendiendo una formación ética, moral y política, que la transforme en una sociedad más democrática. De esta forma, logra en el individuo una conciencia crítica que lucha por la liberación y la aceptación de que los oprimidos “han de ser el ejemplo de sí mismos en la lucha por su redención” (p. 34). Lo que significa romper la opresión y buscar la libertad desde la acción y la reflexión. Agregando a lo anterior, Dussel (1980) conceptualiza a la pedagogía crítica como una pedagogía liberadora que tiene como método de aprendizaje la concientización de los docentes y los estudiantes para que



construyan un conocimiento crítico desde los problemas de la cotidianidad. Desde esta visión, la educación que propone Freire (1969) es evidentemente humanista y problematizadora, porque visibiliza al ser humano como un sujeto consciente, libre, racional, con derecho a ser valorado y respetado en igualdad de condiciones, pero sobretodo enfatiza en cómo enfrentar los procesos que esclavizan y oprimen a la comunidad.

En conclusión, la pedagogía crítica es un conjunto de supuestos teóricos y prácticos que forman estructuras de conocimientos contextuales que por medio del diálogo horizontal se comprende los orígenes históricos, políticos y educativos de la sociedad. Asimismo, la pedagogía crítica es una corriente del pensamiento que está en contra de la opresión que busca la libertad mediante la reflexión crítica para el desarrollo del ser humano como sujeto autónomo. También, esta pedagogía es un acto y un proyecto político que construye representaciones de la colectividad emancipadora. En síntesis, la pedagogía crítica es una educación humanista y problematizadora que reconoce al ser humano como un sujeto libre y con derechos.

1.2 Principales conceptos para la pedagogía crítica

La pedagogía crítica se ha convertido en una oportunidad para cambiar situaciones que alteran a la sociedad (injusticia, exclusión y discriminación) y sobre todo al sistema educativo contemporáneo (Giroux, 1990). Por este motivo, se destacan los principales conceptos que están inmersos en la pedagogía crítica como: la transformación, la resistencia, la liberación, la problematización, la concientización, la emancipación y el poder, los cuales se detallan a continuación:



El primer concepto de la pedagogía crítica desea convertir a la práctica educativa y al ser humano en transformadores de la realidad. En este sentido, se analiza el origen de la práctica, la teoría, el conocimiento común, su construcción y el aprendizaje por medio de la práctica educativa que respeta la identidad, el compromiso y la reflexividad del otro; construyendo así la transformación de la sociedad (Patterson, 2008). De esta manera, se logra que los sujetos, por medio de la interacción en el contexto desde una crítica constructiva asuman la responsabilidad de educar para el cambio. En este contexto, el mismo autor expresa que, para llevar a cabo dicha modificación en la colectividad, se debe identificar en las escuelas la aplicación de la teoría en la práctica y viceversa, de modo que se justifique las acciones que realiza un sujeto, ya sea desde el saber científico o el saber popular: dando significado y creando un aprendizaje que transforme la sociedad.

En tanto la resistencia, según Ortega-Valencia (2009) tiene como finalidad que el sujeto reconozca sus diferencias en condiciones de etnia, clase, género, sexo y en situaciones de dependencia, sustentándose en la ética y en la política; así mismo, la resistencia contribuye a la apuesta pedagógica en oposición de las orientaciones que están sujetas en las dinámicas opresoras. Del mismo modo, el autor mencionado anteriormente alude que un componente importante para la resistencia es la escuela, ya que esta es la encargada de dirigir al sujeto y crear diversas oportunidades desde el carácter contextual. Por consiguiente, los sujetos podrán actuar sobre su recorrido del pasado, presente y futuro, por tanto, manifestarán resistencia desde las desigualdades en el vínculo social. Sumado a ello, Freire (2005) llama a repensar el accionar para construir un futuro colectivo, en donde las desigualdades no sean el punto de opresión, sino el origen del respeto al otro: logrando así resistir los abatimientos del sistema opresor en la práctica escolar.



La liberación es otro concepto de la pedagogía crítica, porque esta se opone a la reproducción de la educación bancaria. En tal sentido, Freire (1969) señala que, la educación liberadora se adquiere a través del análisis crítico y reflexivo de su entorno; iniciándose con la concientización de las condiciones en la que se encuentra el ser humano. Ello es importante, para luchar con la reproducción de la educación bancaria que limita a los sujetos a crear sus propios conocimientos y a reproducir los conocimientos sin analizar lo aprendido, convirtiéndolos en prisioneros de dicha educación. Por esta razón, Freire (1969) menciona que la educación debe ser una práctica basada en la libertad, pues a través de la educación se logra que el sujeto tome conciencia de su realidad, sea crítico y creador de su aprendizaje para luchar y liberarse de la opresión. Cabe recalcar que, este elemento hace un llamado a la comunidad educativa a romper el círculo opresor impuesto por el sistema neoliberal.

En este marco, al hablar de la liberación incluye dos conceptos que complementan la definición de la pedagogía crítica; estos elementos son la concientización y la problematización. Ambos implican que, el sujeto tome conciencia que está siendo oprimido e indague, profundice y analice críticamente la información dada por el contexto que durante mucho tiempo la ha aceptado como conocimientos absolutos (Valverde-Brenes, 2011). Por esta razón, el acto de pensar es peligroso para el sistema dominador, porque entre más problematiza el ser humano la realidad, menos poder tendrá sobre él (Freire, 1969). En suma, la pedagogía crítica, enseña a pensar a los estudiantes mediante la concientización de sí mismos y la problematización de su entorno.

En tanto que, Gómez-Torres y Gómez-Ordoñez (2011) hacen alusión que la emancipación crítica es un paso indispensable para reconstruir un modelo educativo humanista y autónomo que posibilite a que los individuos se liberen y cambien su contexto opresivo. El mismo autor, añade



que la emancipación crea conciencia en los estudiantes que manifiestan su desagrado con el sistema capitalista, formándose así seres políticos y culturales que progresan en las situaciones que causan dominación. Con base en lo expuesto, se considera esencial que la emancipación en los sujetos, constituye una nueva sociedad humanista e incluyente.

Por último, es importante entender el concepto de poder, ya que este interactúa implícitamente en las instituciones educativas y transmite ideologías de la clase dominante; reproduciendo relaciones de poder que impiden al individuo construir su autonomía (Gómez-Torres y Gómez-Ordoñez, 2011). Por lo tanto, en la pedagogía crítica el poder es simbólico, debido a que solicita repensar en las problemáticas sociales que provocan inquietudes y preocupaciones. De tal forma, el poder en la pedagogía crítica se mira como una manera de resistir a las inequidades e injusticias, para formar ciudadanos solidarios y recíprocos (Freire, 2005).

A modo de comentario y reflexión, luego de haber analizado los conceptos que se atañen a la pedagogía crítica se puede decir que, la interacción del sujeto en la sociedad es un elemento articulador de esta pedagogía revolucionaria, transformadora, democrática y popular. Igualmente, es una base de sostenibilidad vista desde el sentido práctico como garantía de preservación, de continuidad, de mantenimiento de tradiciones culturales y de los cambios según el contexto histórico; que posibilitan la creación de proyectos humanos con enfoques emancipadores y liberadores.

1.3 Características de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica analiza las situaciones que viven algunos pueblos de América Latina que han sido invadidos, colonizados y marginados dando como consecuencias: las injusticias, las



opresiones y las discriminaciones en las comunidades más vulnerables (Molina-Arboleda, 2011). Por tal razón, esta pedagogía se mira como una alternativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues busca cambiar la educación bancaria por una que sea crítica, mejorando así la enseñanza educativa que tiene como propósito crear posibilidades que fomenten en los estudiantes oportunidades de analizar sus propias experiencias e historias (McLaren, 2012). Por lo que, es relevante conocer algunas de las características que se destacan en esta corriente pedagógica, las cuales se dan a conocer a continuación:

La principal característica de la pedagogía crítica según Molina-Arboleda (2011) es que se inscribe desde distintos movimientos como: políticos, culturales y sociales de la escuela, del ser humano y de la sociedad; algunos de ellos son: movimientos marxistas a partir de la representación de Bourdieu, teorías críticas desde la mirada de Habermas autor primordial de la escuela de Frankfurt, enfoques provenientes de la misma escuela por Kemmis y Carr, la visión educativa y sociológica que nace por la necesidad de profundizar las dificultades que posee la educación, esta es representada por McLaren, Giroux y Apple; y finalmente la educación popular representada por Freire desde un pensamiento latinoamericano del siglo XX.

Asimismo, esta pedagogía se caracteriza por propiciar en el sujeto un pensamiento crítico, para desenvolverse en su entorno, ya que desarrolla una habilidad cognitiva en el ser humano; permitiéndole seleccionar, resolver problemas y adquirir nuevos conocimientos, para que el sujeto piense de forma segura y reflexiva en los ámbitos educativos, políticos, sociales y culturales (Rogerio-Anaya y otros, 2013).

Otra característica de la pedagogía crítica es la pretensión de la transformación social (Freire 2005), ya que busca luchar contra la desigualdad que existe en la sociedad, un ejemplo de



ello, es la vulnerabilidad de los derechos que crea un trato desfavorable y perjudica la dignidad humana. Esta desigualdad en la actualidad es muy evidente y latente, ya que algunos grupos reciben tratos favorables y no toman en cuenta a los demás miembros que se encuentran en situaciones de extrema pobreza o analfabetismo. Tras visibilizar, este tipo de desigualdades que acontecen en la sociedad contemporánea Molina-Arboleda (2011) indica que, la pedagogía crítica busca un cambio en la sociedad, promoviendo que las clases sociales y culturales desfavorecidas visibilicen desde un punto de vista contra-hegemónico las problemáticas que han dominado. En este sentido, para lograr la transformación de la sociedad los sujetos tienen que movilizarse y organizarse mediante el cuestionamiento y la reflexión de la realidad en la que se vive (Freire, 2005).

En esta línea, la pedagogía crítica se caracteriza por mirarse como una práctica social, porque se origina de las circunstancias “históricas, contextos sociales y relaciones culturales” (Castillo, 2002, p. 100). De forma que, las acciones que realicen los sujetos en los diferentes ámbitos económicos, sociales y políticos influyen en el desarrollo de sus habilidades y pensamientos que serán producidos en determinados contextos. En la misma línea, la pedagogía crítica es participativa, ya que las personas intervienen con sus diferentes puntos de vista, percepciones o criterios que aportan al cambio social (McLaren, 1984). De este modo, la pedagogía crítica propicia la identificación y análisis de las causas ocultas de la opresión social, política y económica del capitalismo (Ramírez-Bravo, 2008).

También, McLaren (2012) y Molina-Arboleda (2011) mencionan que, otra particularidad de la pedagogía crítica es la creación de espacios de socialización y de compromiso dialéctico, en donde se reconozca que el conocimiento no es neutro, sino más bien que está predispuesto por una sociedad dominante. Por tal motivo, es importante brindar en las aulas de clase espacios de diálogo



y discusión, en el que los estudiantes se conviertan en sujetos comprometidos y activos, que luchen contra las normas establecidas de los grupos hegemónicos para el bien de su comunidad.

Además, Molina-Arboleda (2011) alude que la pedagogía crítica se caracteriza por examinar las relaciones de poder y conocimiento que son reguladas por las normas sociales autoritarias, influyendo en el comportamiento de las personas a través de las instituciones educativas. Por tal razón, esta corriente educativa busca formar sujetos reflexivos y críticos con conocimientos sólidos independientes de los sistemas autoritarios. En consecuencia, pretende transformar a la escuela tradicional y terminar con las desigualdades sociales para convertirla en un entorno escolar enfocando en las relaciones humanas y socio-críticas que dejan de lado el conocimiento instrumental (Kemmis y otros, 2007).

Por otro lado, Montañez (2008) y Giroux (2013) mencionan que la pedagogía crítica posee un carácter interdisciplinar, contextual y auto reflexivo: primero porque sobrepasa límites tradicionales, ya que toma en cuenta todos los elementos que rodean el contexto del ser humano, es decir, que trabaja por una educación centrada en el estudiante, la segunda se centra en la cotidianidad del sujeto y la tercera es la reflexión que se realiza el propio sujeto de actuar en la sociedad.

Igualmente, Ramírez-Bravo (2008) y Rogero-Anaya y otros (2013) exponen que otra característica de la pedagogía crítica es que, la teoría debe estar encaminada en la práctica educativa, debido a que lo conceptual tiene validez cuando se relaciona con los problemas cotidianos de los estudiantes. De tal manera que, en la acción educativa se deben presentar situaciones que fundamentan la teoría, produciendo así nuevos conocimientos al relacionar la práctica con la teoría en el ámbito educativo. De acuerdo a ello, McLaren (1984) señala que, la



pedagogía crítica en la educación presenta un proceso colectivo que involucra a los sujetos en aprendizajes inclusivos para el bien común. Particularmente, este aprendizaje colectivo permite compartir experiencias entre los miembros de un grupo para luego desarrollar conocimientos que los ayuden a reconocer su entorno.

Otra particularidad de la pedagogía crítica es que, crea procesos de humanización y de conciencia crítica, al cuestionar lo que se está estudiando en las escuelas (Rogerio-Anaya, et al 2013). La humanización se refiere al desarrollo del ser humano en la sociedad, donde necesita ser escuchado y comprendido con calidez, por otra parte, la conciencia crítica se refiere a poseer una visión clara de lo que se aprende, en donde se pueda tomar decisiones reflexivas, analíticas y críticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje para luego ponerlo en práctica en su contexto. Por lo tanto, la pedagogía crítica es creativa, porque le permite al ser humano tener una mente activa y observadora de su realidad por medio de las diferentes áreas para la construcción de nuevos conocimientos y el establecimiento de un mundo diferente (McLaren, 1984).

Entonces, tras analizar algunas características de la pedagogía crítica se concluye que, esta se ha convertido en una propuesta de enseñanza que procura ayudar a los docentes y a los estudiantes en su práctica educativa, pues se inscribe desde distintos movimientos, políticos, culturales y sociales; asimismo, facilita a los agentes educativos un pensamiento crítico para desenvolverse en su entorno. También, la pedagogía crítica pretende la transformación social que lucha en contra de la desigualdad mundial, ya que crea espacios de diálogo y de compromiso dialéctico mientras examina las relaciones de poder que están predispuestas por las normas autoritarias. Finalmente, esta pedagogía posee un carácter interdisciplinar en donde la teoría se



vincula con la práctica pedagógica mediante procesos colectivos, aprendizajes inclusivos, humanísticos y de conciencia crítica.

1.4 Principales corrientes de la pedagogía crítica.

En este contexto, se considera relevante dar a conocer las principales corrientes de la pedagogía crítica expuestas por varios autores, tales como: la corriente Latinoamericana expuesta por Paulo Freire, Donaldo Macedo y Fabián Cabaluz Ducasse, la corriente de Gran Bretaña presentada por Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren, la corriente Española manifestada por Paz Gimeno Lorente y Martín Rodríguez Rojo y por último, la corriente Australiana nombrada por Stephen Kemmis y Shirley Grundy.

1.4.1 Corriente Latinoamericana: Paulo Freire, Donaldo Macedo y Fabián Cabaluz Ducasse

Las Pedagogías Críticas Latinoamericanas se emiten desde la realidad sub-continental que nace de la discusión pública de forma extensa y reflexiva de las circunstancias sociales, que no han sido visibilizadas sino detenidas en un simple discurso; a partir de ello, se crean proyectos pedagógicos educativos que se ajustan a los requerimientos de las problemáticas sociales (Cabaluz-Ducasse, 2015). En esta base, el mismo autor sostiene que la pedagogía crítica Latinoamericana emerge en el siglo XIX por el autor Simón Rodríguez que genera un ambiente teórico-práctico que toma en cuenta las experiencias educativas de ese tiempo, para más tarde manifestar una nueva educación popular crítica, democrática y liberadora como las bases para la estructuración de esta corriente educativa Latinoamericana.

A continuación, las pedagogías Latinoamericanas abarcan dos ejes importantes según Cabaluz-Ducasse (2015), por un lado, los presupuestos y procesos relevantes y por el otro los nudos



constitutivos. Con respecto al primero identifica la politicidad de toda práctica educativa, esta desaprueba conceptos neutrales objetivados en la tecnificación, pues se enlaza en los diferentes ámbitos económicos, políticos y culturales; seguidamente, la construcción de un movimiento social y popular se origina de un proyecto que no se restringe en cambiar relaciones sociales de dominación presentes en la colectividad; también, construir una sociedad solidaria que se simboliza en la prácticas educativas desde una enseñanza horizontal y finalmente, conformar subjetividades para que sean sujetos críticos que examinen su situaciones de su realidad para transformarla.

Por otro lado, con respecto a los nudos constitutivos de las pedagogías críticas Latinoamericanas Cabaluz-Ducasse (2015) menciona que el primero se centra en la contra-hegemonía que precisamente se oponen de manera teórica y práctica a las diferentes formas de dominación existentes en sociedades paternalistas, racistas y capitalistas, aspirando construir hechos socioeducativos que analicen y problematicen la cotidianidad. El segundo nudo constitutivo, se refiere a las territorializadas y territorializadoras, que se fundamentan en lo particular de su localidad que valoriza su historia. El tercero hace alusión a la alteridad radical, que se va más allá de lo ético-político puesto que, trata de entender la naturalidad del otro, de tal forma que se rompa con el egoísmo que acecha a la humanidad. Es decir, toma en cuenta la dignidad de la otredad que ha sido dominada y marginada mediante el diálogo empático que reconoce la diversidad del territorio configurando nuevas comunidades solidarias. Por último, la praxis pedagógica admite procedimientos liberales y demanda la concientización del ser humano para cambiar las estructuras dominantes.

Siguiendo la misma línea, Freire (2005) se enfoca en la pedagogía crítica, ya que analiza mediante sus obras la correlación entre el opresor y el oprimido impulsando una educación



liberadora por intermedio de la práctica pedagógica, al mismo tiempo motiva a la concientización, ya que señala que los oprimidos se adaptan a las estructuras de dominación y no reconocen las limitaciones impuestas por un sistema opresor. De este modo, Freire (2005) presenta una pedagogía de la liberación, en donde establece que es necesario que los oprimidos reconozcan su realidad y las condiciones en las que están viviendo, para que posteriormente puedan luchar contra los opresores y puedan conquistar su acción liberadora en los ámbitos económico, social, cultural y político. Agregando a lo anterior, Macedo (2000) señala que, en la corriente Latinoamericana se debe desarrollar estructuras críticas, en donde los sujetos establezcan sus propias acciones y que en un tiempo determinado sean capaces de llevar a cabo su práctica de manera libre y espontánea.

En la parte educativa, Freire (2005) menciona que las escuelas brindan una educación bancaria, en el que los docentes son entes del conocimiento y los estudiantes son receptores pasivos. Igualmente, Macedo (2000) expone que, las escuelas ofrecen una educación instrumental basada en la acumulación de habilidades competitivas como la memorización que evitan el desarrollo de un pensamiento crítico, dificultando la conciencia y comprensión de las situaciones que se encuentran los estudiantes. Sumado a ello, Freire (2005) alude que, los docentes son quienes seleccionan contenidos descontextualizados y son ellos los que depositan la información en los estudiantes, por lo que al ejercer este tipo de enseñanza se está negando a “la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (p. 39). En consecuencia, los estudiantes se forman como seres pasivos, receptan y se adaptan al aprendizaje de las estructuras predispuestas por el sistema.

Por ello, Freire (2005) critica este tipo de enseñanza y propone una educación liberadora y problematizadora, en donde el docente y el estudiante entran juntos al proceso de enseñanza y



aprendizaje, de tal modo que, los contenidos presentados por el docente son contextualizados para que sus estudiantes admiren, reflexionen y tomen acción sobre el objeto de su contexto. Es así que, ambos actores toman una conciencia crítica del mundo, reflexionan sobre su realidad mediante la comunicación y transforman la sociedad. De igual manera, Macedo (2000) manifiesta que esta corriente se sustenta en la democracia socialista y participativa que comparte todas las experiencias de una práctica social: implicando la reflexión de la acción política y la derivación de las estructuras opresivas empezando desde la educación. Puesto que, al existir una democracia participativa que enlace y forme parte de la acción comunitaria educativa, se considera a la pedagogía crítica como una alternativa del modelo tradicionalista.

Desde la perspectiva de Freire (1997) cuando se concientiza por medio de la educación, los sujetos defienden sus saberes, reclaman sus derechos a la libertad de establecer una vida digna y a ser tratados como personas que ayudan al mejoramiento de la sociedad. Por tanto, la educación consigue una sociedad genuina y humanista, ya que analiza y deja de lado la educación doméstica e incluye una educación emancipadora en donde los sujetos no sean objetos sino actores de su entorno: por tal razón es indispensable que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se concientice a los estudiantes para alcanzar la autorreflexión de su contexto histórico (Freire, 1969).

En síntesis, la pedagogía crítica Latinoamericana nace de los conflictos que no han sido visibilizadas en una realidad histórica, por ello se constituyen proyectos pedagógicos educativos que se adaptan a las problemáticas sociales, generando un ambiente teórico-práctico centrado en una educación crítica, popular, democrática y liberadora. A partir de ello, la pedagogía Latinoamericana se centran en dos ejes esenciales como: los presupuestos y procesos relevantes, así como los nudos constitutivos que ponen a prueba conceptos neutrales objetivados en la



tecnificación y abarcan una educación crítica interdisciplinar basada en modificar los sistemas de dominación por medio de una enseñanza horizontal, participativa, solidaria y ético-política. Al mismo tiempo, tienen presente la dignidad de la otredad y establece un diálogo crítico y empático para conformar nuevas poblaciones concientizadoras.

1.4.2 Corriente de Gran Bretaña: Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren.

Estas corrientes responden a varias perspectivas de distintos autores sobre las esferas social, política, educativa y cultural de la comunidad, la escuela y del ser humano. En este marco, Molina-Arboleada (2011) destaca que esta corriente constituye una visión sociológica educativa que se origina en Gran Bretaña por la necesidad de ahondar la educación como fenómeno social determinado por Giroux, Apple y McLaren, entre otros. A continuación, se exponen sus aportes:

En primera instancia, Giroux (1990) analiza el traspaso cultural, que crea la resistencia de los miembros del sistema educativo; así mismo percibe que la hegemonía se ha convertido en una entidad de poder, que ejerce dominio de las clases minoritarias, hecho que produce en la educación desigualdades en la que se confirma la hegemonía de grupos que se oponen bajo sus propias culturas. Además, según Apple (1996) esta corriente se encuentra en contra de la teoría de la reproducción social, en donde los sujetos son seres pasivos de socialización que ignoran sus formas de oposición en la sociedad. En este sentido, McLaren (2012) señala que, en la corriente de Gran Bretaña se presenta la teoría de la resistencia que sienta sus bases conceptuales, en los sujetos con relaciones sociales competentes para contrariar las estructuras dominadoras.

En este contexto, la corriente de Gran Bretaña conforme a McLaren (2012) se orienta a que la acción humana se convierte en una práctica democrática, en el que se reconoce la resistencia de los docentes y los estudiantes a las exigencias culturales que están presentes en las escuelas. En



tal sentido, Giroux (1990) expone que, las escuelas son representaciones de la cultura ideológica que muestran la realidad de un grupo determinado e instituyen las mismas condiciones, para que todos los sujetos construyan su identidad y subjetividad con esas bases ideológicas. De esta forma, Apple (1996) indica que, las escuelas en esta pedagogía son autónomas en la transmisión de idearios y relaciones sociales.

En otras palabras, la educación en esta corriente debe ser activa en función de la resistencia de los valores y creencias de las clases imperantes. Por consiguiente, McLaren (2012) postula que, la educación se la debe mirar como un espacio de transformación política, en la que las personas logren deshacerse de la opresión. Por su parte, Apple (1996) menciona que los sujetos en la educación no son simples textos, ya que en la sociedad se dan construcciones sociales. Adicionalmente, Giroux (1990) señala que, dentro de las prácticas pedagógicas de esta corriente, influye de manera consciente o inconscientemente en la construcción de las subjetividades con una dirección específica del mundo.

Cabe recalcar que, para que se dé una transformación social se debe desarrollar un cambio “desde abajo hacia arriba” (McLaren, 2012, p. 11), es decir; desde el sistema micro al macro. Por ello, es importante la construcción de prácticas democráticas dentro de la escuela, el fortalecimiento de la autonomía de docentes-estudiantes y abandonar el tradicionalismo que crea prácticas verticales en la enseñanza y aprendizaje. Puesto que, la institución educativa es un devenir histórico y colectivo, en donde las situaciones transcurren y la lucha continúa, para construir una educación democrática, libre y autónoma. De este modo, se postula una educación crítica, en donde las prácticas educativas tengan una relación con el pensamiento, la acción de experiencias y



subjetividades de los docentes y los estudiantes, para que así sean seres transformadores e intelectuales (Giroux, 1990).

Con base en lo expresado, se enfatiza que, el conocimiento debe ser construido a partir del diálogo y de las historias que los agentes educativos experimenten en su contexto, lo que provoca que se creen nuevas formas de desarrollo humanístico basadas en la reflexión crítica y el análisis de un tema determinado (Giroux, 1990). También, se resalta la importancia de construir una forma diferente de ver el mundo para la construcción de una realidad más humana y justa, en donde no domine la injusticia. De esta forma, se plantea una pedagogía descolonizadora que incluya políticas inclusivas basadas en una educación humana, una cooperación institucional entre docentes y estudiantes y en políticas igualitarias destinadas a conseguir cambios (McLaren, 2012). Ello evita que se de en las comunidades educativas un discurso de control y gestión que centre su labor en: entregar, administrar, cuantificar y validar el conocimiento fomentando aulas hegemónicas y prácticas pedagógicas inequitativas e inaceptables.

Finalmente, es importante señalar que, la pedagogía crítica de la corriente de Gran Bretaña intenta elaborar una conciencia reflexiva que sobrepase la conciencia desnaturalizada que ata el pensamiento y las acciones cotidianas. De igual forma, se manifiesta que la lucha por una revolución debe ser permanente y tiene que exigir la comprensión dialéctica de la globalización para poder eliminarla. Por lo tanto, se necesita del humanismo que sustenta la democracia socialista sin la relación del capitalismo, logrando así la organización creativa y productiva de la vida cotidiana (McLaren, 2012).



1.4.3 Corriente Española: Paz Gimeno Lorente y Martin Rodríguez Rojo

En este apartado se exponen dos visiones de la corriente Española en torno a los nacimientos de sus concepciones sobre la pedagogía crítica, las circunstancias actuales del sistema educativo y finalmente se presentan algunas conclusiones.

En primer lugar, Rodríguez-Rojo menciona que su crítica comienza del cristianismo, esta era poco evasiva, pero con fundamentos razonables; más adelante obtuvo un pensamiento más crítico, organizado y de clase obrera, emanando un pensamiento autónomo que aboga la autogestión y la emancipación (Rogerio-Anaya y otros, 2013). Por su parte, la visión de la autora Gimeno-Lorente (1995) nace de la crítica a estructuras dominantes desde una ética comunicativa. Así mismo, escoge el término de didáctica crítica en vez de pedagogía crítica, ya que desde su visión la considera adecuada porque recoge el significado de las enseñanzas sociales (Gimeno-Lorente, 2013). En este sentido, la misma autora manifiesta que la palabra pedagogía conllevaba una connotación ideológica en su país en el siglo XX (en la era del franquismo que se resistía a recuperar la democracia), por lo que resalta la importancia de optar por una postura teórica-práctica y eliminar ideologías dominantes que prevalecen en la acción educativa que evita un análisis crítico de los contenidos educativos. Por esta razón, al utilizar el término didáctica crítica se dirige a “una teoría sobre el currículo” (Gimeno-Lorente, 2013, p. 81), que es un resultado de los procesos sociales que analiza la enseñanza y los pensamientos educativos.

En este sentido, Rodríguez-Rojo (1997) expone algunas cuestiones del sistema educativo español y resalta que durante la dictadura los sujetos necesitaban una educación democrática, concientizadora y con una ética comunicativa, por lo que retoman las pedagogías liberadoras y autónomas para constituir una nueva opción educativa eficiente y activa, que se centre en el diálogo



y un discurso reflexivo. Sumado a ello, Gimeno-Lorente (2013) alude que existen algunos errores en este contexto escolar, porque están presentes ideologías hegemónicas que obstaculizan una educación crítica. La misma autora manifiesta, algunos condicionantes que destruyen una escolarización crítica como el sistema económico, ideologías pseudo-progresistas, acciones neoconservadoras y capitalistas, por lo que señala que el docente debe resistir y formar críticamente a los estudiantes para que puedan emitir juicios argumentativos y críticos.

Por consiguiente, la autora Gimeno-Lorente (2013) hace un llamado de atención a los docentes a planificar diversas estrategias en el aula de clase y adaptar un currículo contextualizado de los problemas sociales, en donde reflexionen más allá de una simple información establecida, permitiendo el análisis, la discusión y el debate de pensamientos entre los diferentes actores educativos; al pensar críticamente dirige al docente a reconocer las experiencias y los conocimientos previos de sus estudiantes, para obtener un aprendizaje espontáneo y significativo. Del mismo modo, el autor Rodríguez-Rojo (1997) estima que los docentes deben posibilitar estrategias didácticas que contribuyan en el aprendizaje del estudiante mediante la interacción y la mediación, ésta última es un recurso indispensable que actúa como una herramienta comunicativa horizontal entre los actores educativos.

En conclusión, la pedagogía crítica desde la visión de la corriente Española se origina en defensa de las comunidades oprimidas y en contra de las estructuras dominantes, en donde la comunicación y el diálogo deben ser las principales herramientas de docentes y estudiantes. Por lo que, en el campo educativo se manifiestan algunas condiciones que arruinan una educación crítica como el sistema ideológico, pseudo-progresista, acciones neoconservadoras y capitalistas. En consecuencia, un docente crítico debe ser uno de los pioneros que transforme la educación y



forme críticamente a los estudiantes, mediante estrategias contextualizadas que guíen un aprendizaje significativo.

1.4.4 Corriente Australiana: Stephen Kemmis y Shirley Grundy

En esta sección se presentan dos perspectivas de la corriente Australiana, en donde se evidencian los elementos de la pedagogía crítica desde la investigación-acción, se exponen algunas teorías fundamentales que guían un currículum crítico y finalmente se elaboran algunas conclusiones.

En primera instancia, la autora Grundy (1987) analiza la investigación-acción desde los elementos de la pedagogía crítica: la primera, la pedagogía crítica se afronta con las dificultades reales en el que la investigación y la acción están construidas por la práctica específica del sujeto, por lo que el punto de partida de la investigación son los problemas sociales que están inmersos en el contexto, éstos son emitidos por las circunstancias perceptibles que obstaculizan la práctica pedagógica; la segunda hace referencia a la toma de conciencia, mediante la investigación y la acción, es decir que comprende y se da cuenta de las situaciones que ocurren y afectan al entorno para cambiar las condiciones sociales desde la concientización; la tercera se enfrenta a la deformación ideológica, debido a que cuando se intenta transformar la práctica se encuentran algunos inconvenientes que se oponen al cambio, no obstante, cuando los sujetos reflexionan su práctica educativa componen nuevas comunidades críticas y por último, la acción como parte del acto de conocer desarrolla un análisis sobre los conocimientos que se adquieren en un contexto determinado.

En segunda instancia, Kemmis (1988) señala que presenta algunos criterios para desarrollar un mejor currículum dentro de la estructura del estado, por lo que concuerda con lo que Grundy

Johanna Catalina Cabrera Velezaca
Mayra Elizabeth Morocho Fernández



(1987) menciona sobre el interés técnico que está orientado hacia el control, gestión del medio y las normas que desde el estado controla el proceso educativo; por consiguiente, el currículum busca resultados preestablecidos que deben ser acatados con obligatoriedad por los actores educativos, en donde el estudiante se convierte en un agente pasivo en el proceso de aprendizaje y el docente es un agente de reproducción y transmisión de contenidos.

Siguiendo la misma línea, Kemmis (1988) expone una segunda teoría del currículum, que es la práctica centrada en lo histórico-hermenéutico, en donde motiva a los docentes a repensar su práctica pedagógica con aptitudes y capacidades basadas en la reflexión, no obstante, en esta educación la meditación y acción se observan poco. Igualmente, Grundy (1987) refiere que este interés está dirigido a la comprensión del ambiente, en el que los sujetos interaccionan y forman parte de él. En consecuencia, el currículo se sustenta en formar al estudiante en un sujeto activo que interactúa con el docente para que juntos den un significado a su realidad.

A partir de estas perspectivas curriculares Kemmis (1988) indica que la teoría crítica del currículum se sustenta en las ciencias críticas, esta ofrece maneras de trabajo cooperativo entre la comunidad educativa para que puedan presentar sus distintas perspectivas críticas en beneficio de la educación y que estén en contra de actividades hegemónicas impuestas por el estado, mediante la inclusión de la teoría en la práctica (creando políticas educativas críticas y prácticas). Esta se relaciona con el interés emancipador que señala Grundy (1987) que consiste en el hecho de autorreflexión, comprendiendo las situaciones contextuales a través de la concientización que dirige a la libertad de expresión de los sujetos más vulnerables; por tal razón el currículum ofrece una formación liberadora, en donde el estudiante adquiere habilidades críticas e igualdad de



derechos para expresar con autonomía sus pensamientos y el docente promueve la reflexión y la igualdad de oportunidades.

En síntesis, la pedagogía crítica presenta sus elementos desde la investigación-acción que consisten en: tomar conciencia sobre las situaciones que ocurren y afectan al entorno, enfrentar a la deformación ideológica que se oponen al cambio y establecer una acción como parte del acto de conocer las ideologías que impiden la práctica emancipadora. Además, existen teorías fundamentales para la elaboración de un currículum, entre ellos el técnico, el práctico y el crítico que responden a los intereses humanos de un contexto determinado. La teoría técnica se basa en la ciencia empírica-analítica que se orienta en el control del medio educativo mediante normas establecidas por el estado. La teoría práctica se centra en lo histórico-hermenéutico, basada en la meditación y acción de los actores educativos. La teoría crítica se sustenta en las ciencias críticas que posibilita el trabajo colaborativo entre los agentes educativos. En suma, la teoría crítica y el interés emancipador responden a la pedagogía crítica, ya que tiene como finalidad reconstruir la sociedad.



CAPÍTULO 2: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: ALCANCES CURRICULARES Y DIDÁCTICOS

2.1 Currículo en la pedagogía crítica

El Ministerio de Educación (2016) define al currículo como un proyecto educativo elaborado por un determinado país, con el objetivo de propiciar el desarrollo de los seres humanos, asimismo el de comunicar y orientar a los docentes a que sigan un sistema de calidad; posee modelos de acción que toma en cuenta las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la sociedad educativa y para alcanzar las propuestas iniciales que se orientan a la calidad educativa. En este sentido, el currículo es considerado como una expresión propiamente explícita, originada desde un plan social, cultural o político de una organización históricamente definida en el sistema educativo, que ha determinado los moldes conceptuales y la organización del sistema escolar (Toruño-Arguedas, 2020). Por ende, el currículo responde a un modelo u organización política que ha sido elaborada para la ciudadanía educativa.

En referencia a ello, Apple (1979) conceptualiza al currículo desde la mirada de la pedagogía crítica como un sistema educativo que ha cumplido acciones de control en la antigüedad, pues ha transmitido conocimientos oficiales y ha dominado usando medios y fines educativos determinados, por consiguiente, se cuestiona “¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular?” (p. 18). Es por ello que, Caudo-Villoslada (2013) alude que el Estado mediante las instituciones, norma al currículo determinando ¿qué saberes? y ¿qué tipo de ciudadano se desea formar? De esta manera, la pedagogía crítica llama a reflexionar el cómo se está encaminando el currículo en las escuelas y si existen contenidos ideológicos que afecten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los



estudiantes (Apple, 1979). Por este motivo, los miembros de la comunidad educativa deben cuestionarse sobre los contenidos que se presentan en el currículo para formar sujetos críticos.

De esta forma, Ramírez-Bravo (2008) menciona que un currículo orientado en la pedagogía crítica está abierto a que sus contenidos sean analizados y cuestionados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para que estos tomen sentido con la realidad social. Por ende, el mismo autor señala que un currículo crítico incluye los siguientes elementos: la forma de comunicarse entre los grupos humanos, el lenguaje usado, las costumbres y tradiciones, los hábitos, los comportamientos y las aficiones de la sociedad; para que se desarrolle una praxis emancipadora, que impida o dificulte la trasgresión de la dignidad humana y de los derechos de libertad de los sujetos. A más de ello, Toruño-Arguedas (2020) expresa que un currículo crítico, prioriza la elaboración y la utilización de principios que se encaminan en el proceso educativo como el reconocimiento de la diversidad, así como la justicia, para evitar la representación y la reproducción de símbolos dominantes. En consecuencia, el currículo crítico está dirigido a una práctica liberadora, donde examina las circunstancias sociales que vulneran los derechos humanos y afectan a los grupos minoritarios.

Con referencia a lo expuesto, Apple (1979) y Castro-Silva (2008) recalcan que un sistema educativo debe poseer un currículo contextualizado y el docente debe tomar un posicionamiento crítico en su práctica que le permita establecer una democracia con carácter emancipador en el aula de clase. De este modo, Ramírez-Bravo (2008) expone que el docente es un mediador ético, que debe tener presente cuatro aspectos fundamentales para seleccionar las destrezas y contenidos del currículo; primero, amplitud conceptual: el docente debe estar consciente de que existe una variedad de conceptos que generalmente son emitidos desde diferentes puntos de vista; segundo,



potenciar habilidades de pensamiento: requiere desarrollar procesos mentales que promuevan la curiosidad en los estudiantes, para que resuelvan problemas cercanos a su cotidianidad mediante el análisis, la argumentación y la evaluación; tercero, independencia para elaborar criterios de evaluación: un docente debe establecer propósitos para analizar el desempeño estudiantil; finalmente, reconocer mediante una evaluación su tarea como actor educativo: en este proceso el docente realiza una metacognición al analizar sus fortalezas y semejanzas que posibilitan a reflexionar su progreso. Por ello, el docente debe tomar una postura ética y crítica a la hora de elegir los conocimientos de un currículo que deberán ser adquiridos por los estudiantes para la resolución de problemas.

En este marco, según Quiroz-Posada y Mesa-Arango (2011) el currículo basado en la pedagogía crítica, crea una representación propia de la cultura, la formación de discursos contruidos con mecanismos selectivos de inclusión que determinan formas de lenguaje, de experiencias humanas, de relaciones sociales y de formas de razonamiento que conllevan a disminuir los efectos de una hegemonía ideológica y los procesos de dominio intelectual y cultural; impulsando así la liberación social. De acuerdo con Apple (1979) un currículo crítico, logra una formación integral en la sociedad, cuando es consciente y piensa en los agentes educativos dirigiéndolos a examinar y reconocer críticamente las problemáticas de la sociedad. También, Ramírez-Bravo (2008) recalca que el currículo centrado en la pedagogía crítica, orienta a que el estudiante conviva en comunidad, de tal forma que exista una relación entre lo que se dice y hace en la escuela (teoría-práctica). Por esta razón, un currículo crítico promueve una formación crítica en los estudiantes, ya que piensa en las situaciones de grupos sociales que son marginados y excluidos disminuyendo la hegemonía ideológica que domina en las escuelas.



En conclusión, el currículo corresponde a un orden político que está dirigido a una sociedad y posee una carga ideológica de una sola cultura social que favorece a las élites. En este sentido, es necesario que el currículo este orientado desde la pedagogía crítica para que propicie una formación integral en los actores educativos; analice problemáticas sociales que excluyen a los grupos oprimidos y vulneran sus derechos humanos; disminuya la hegemonía ideológica que domina las escuelas y de esta manera, se convierta en un currículo crítico orientado en una práctica emancipadora. Por tal motivo, el docente debe tener una postura ética, crítica y cuestionadora en la elección de los conocimientos que propone el currículo para la formación de sujetos críticos y reflexivos.

2.2 La pedagogía crítica en el aula de clases

A lo largo de nuestra vida escolar dentro del aula de clases, se han escuchado frases como: “Silencio, memoricen tal y como está en el libro, yo estoy en lo cierto, usted no sabe nada”, ello, ha influido de manera directa en las actitudes de algunos estudiantes, ha evitado la libertad de expresar ideas de temas conceptuales, ha impedido realizar preguntas sobre un tema, pues si los estudiantes las hacían se consideraba que no habían entendido el contenido dado, por ello, en este tipo de educación el silencio era evidente en el aula de clases y el miedo a equivocarse era persistente. De acuerdo con Freire (1984) “Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”, (p. 53) de tal forma que, implica que el estudiante analice y comprenda su realidad contextual. Ya que, los estudiantes construyen sus conocimientos desde las experiencias, por lo que el aprendizaje no es solo memorizar el contenido de forma superficial (Woolfolk, 2010). Por ello, la pedagogía crítica toma como resultado una educación problematizadora, reconociendo



al estudiante como un ser consciente que edifica su aprendizaje desde sus vivencias lo que le permitirá romper toda clase de opresión.

La pedagogía crítica tiene como principio básico cuestionar las creencias e interrogar lo que se estudia dentro y fuera del aula de clase, convirtiendo al estudiante en un receptor reflexivo para enfrentar los nuevos retos que demanda la sociedad, por lo que, el docente crea una labor innovadora centrado en el estudiante (López-López, 2019). De manera que, Freire (2004b) resalta que no hay docencia sin estudiantes, porque se necesita de ambos actores educativos para que se desarrolle la enseñanza. Por tal razón, en el aula de clase el docente debe centrar las actividades en el diálogo, la concientización, la reflexión y la emancipación en sus estudiantes a través de los siguientes saberes:

La enseñanza exige rigor metódico, ya que resalta la importancia de formular espacios para que los estudiantes: se acerquen al conocimiento a partir de la curiosidad, descubran el mundo a través del cuestionamiento y aprendan a pensar más allá de lo que dice el contenido, es por ello que se exige la presencia de ambos actores educativos para que en el verdadero aprendizaje se reconstruya (Freire, 2004b). En esta línea, el mismo autor alude que al enseñar se requiere que se investigue, de manera que un docente al enseñar aprende y se forma, ya que indaga y comprueba el contenido, desarrollando la curiosidad que lleva al docente y estudiante a explorar y buscar respuestas a los sucesos contemporáneos que dañan a la sociedad.

Por otra parte, el docente promueve un ambiente de convivencia armónica en el aula de clases, cuando incluye a sus estudiantes y los trata con dignidad mediante el diálogo, de tal forma que ellos se sientan reconocidos como sujetos que ayudan al cambio social (Freire, 2004b). Por lo que, es indispensable que exista una “corporificación de las palabras en el ejemplo” (Freire, 2004b,



p. 17) es decir, que la palabra y la acción de un docente deben reflejarse en los actos pedagógicos y sociales, de modo que más tarde él pueda exigir a sus estudiantes ser partícipes de la transformación social. Además, el docente necesita realizar una “reflexión crítica sobre la práctica” (Freire, 2004b, p. 18) esto quiere decir, que se debe poner a prueba su quehacer educativo, para identificar si son acciones buenas o malas que influyen en el pensamiento de los estudiantes. En este sentido, el docente al realizar un juicio reflexivo, pone en práctica una pedagogía crítica que transforma la práctica educativa.

Entonces, al estar la pedagogía crítica inmersa en el aula de clases se fortalecerá la práctica educativa de los docentes y por ende posibilitará a los estudiantes ser partícipes de su propio aprendizaje centrado en sus experiencias y no en la memorización de contenidos específicos. Por otra parte, el aula de clases se convierte en un espacio de diálogo para debatir la realidad contextual, de tal forma que todos aprenden de todos.

2.3 Procedimientos didácticos desde la pedagogía crítica

Para empezar, Guerra-Harriette y Montoya-Rodríguez (2014) manifiestan que los procedimientos son como piezas que dirigen la práctica educativa e instauran acciones concretas a ejecutar por docentes y estudiantes para alcanzar las metas que se proponen. De esta manera, se entiende por procedimientos didácticos como los distintos caminos que permiten al docente mejorar los métodos de enseñanza para orientar y guiar una actividad en los estudiantes desde una mirada crítica (González-Polo y otros, 2012). En esta línea, es importante indicar que, el docente dentro de la pedagogía crítica es un agente activo y dinámico que favorece las relaciones entre los sujetos y su realidad, teniendo como objetivo, estimular a los estudiantes a construir caminos emancipadores que ayuden al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa (Andrade-Calderón



y Muñoz-Dagua, 2012). Por ello, a continuación se abordan los procedimientos didácticos desde la pedagogía crítica encaminados en: la significación de imaginarios, la contextualización del proceso educativo, la transformación de la realidad social, la humanización de los procesos educativos, la participación social y la comunicación horizontal.

2.3.1 La participación social

Desde la perspectiva de Ramírez-Bravo (2008) la participación social crea un sentido de conciencia en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sobre la responsabilidad que tienen a lo largo de su desarrollo en cada uno de sus contextos; de esta manera, nacen las prácticas conmutativas como un área de práctica social, en donde toda la comunidad se compromete a estudiar la pertinencia o relevancia social para eliminar las prácticas ineficientes establecidas por un poder dominante en el sistema educativo. Por tanto, se labora en el aula de clase a partir de la discusión sobre un tema determinado o los problemas sociales. Asimismo, Sánchez-Gómez y otros (2017) hacen hincapié que en la participación social: cada miembro de la comunidad es parte del contexto educativo, por ello, cada sujeto debe asumir su rol responsablemente, practicar la democracia y fortalecer su accionar comunitario para transformar la sociedad. Entonces, es importante que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se incluya la participación social como uno de los procedimientos didácticos, ya que toma en cuenta todos los acontecimientos sociales que ocurren en el entorno de los estudiantes, para que por medio de ella se comprometan en mejorarla.

2.3.2 La comunicación horizontal

A partir de esta premisa, se puede señalar que Sánchez-Gómez y otros (2017) exponen que la pedagogía crítica en el proceso educativo deja de lado posturas verticales de conocimiento, hecho



que promueve y liga los propósitos de una comunicación horizontal, de tal forma que los estudiantes se desarrollen y participen en igualdad de condiciones. De este modo, Ramírez-Bravo (2008) manifiesta que, esta comunicación horizontal se da cuando las personas encarnan y figuran la aprobación de este razonamiento, que justifica las intervenciones y el estudio de las visiones que en ellas se ocultan. Todo esto, puede trabajar el docente, al visionar el aula de clase como un espacio de diálogo, que se orienta a comprender las problemáticas sociales presentadas por los estudiantes, por ende, un educador de las sociedades diseña, implementa modelos y estilos de vida estudiantil en el aula de clases. Por lo tanto, es necesario que en el aula de clase exista un diálogo horizontal entre los agentes educativos, esta comunicación debe construirse con los estudiantes y no sobre ellos (comunicación vertical), de modo que al hacer uso de este proceso didáctico interactivo el docente desafía a los estudiantes a repensar críticamente sobre la realidad y a su vez les motiva a luchar en contra de las ideologías dominantes que denigran a la sociedad.

2.3.3 La significación de imaginarios

Así mismo, Ramírez-Bravo (2008) menciona que, la significación de los imaginarios simbólicos enlaza la restauración histórica, sociocultural y política de una sociedad; cabe resaltar que la reconstrucción histórica es importante puesto que a lo largo de la historia se construyen actitudes, conductas y métodos que son parte de una colectividad determinada. Igualmente, el mismo autor destaca que el restablecimiento socio-cultural dentro del proceso educativo, incluye el razonamiento de trayectorias en las formas de vida que se personifican en las comunidades; además que la reconstrucción política crea significaciones en los imaginarios simbólicos, pues son ideologías creadas a través de pautas establecidas por los organismos de gobierno, la institución educativa, la sociedad y los medios de comunicación. En este sentido, Sánchez-Gómez y otros (2017) aluden que, los procesos educativos se los deben entender desde una visión que busque



humanizar, por lo que dar una connotación a estos imaginarios simbólicos proactiva al ejercicio de una labor consciente y transformadora de la vida social que evita separaciones de las clases económicas bajas y altas. De lo que se concluye que, es fundamental la trascendencia cultural, política y económica, para establecer una significación de imaginarios simbólicos como proceso didáctico en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, ya que estos forman parte de los procesos humanos que construyen a un grupo social.

2.3.4 La humanización de los procesos educativos

A partir de la propuesta freireana, el nuevo proceso formativo destaca la parte humana y crítica del sujeto, en otras palabras, se tiene que crear un ser humano consciente de su realidad, lo que le permitirá construir prácticas liberadoras donde se evidencie las relaciones solidarias con los demás (Sánchez-Gómez y otros, 2017). De esta forma, Ramírez-Bravo (2008) enfatiza en la necesidad de potenciar habilidades cognitivas e intelectuales, estimular los sentidos y ejercitar los sentimientos con el propósito de auto-representarse y auto-formarse como sujetos autónomos, dando como resultado una práctica humana y liberadora, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, el mismo autor resalta que la educación crítica establece espacios de diálogo que recuperan la integridad del sujeto, puesto que los posiciona en los distintos problemas sociales de las diferentes conductas humanas; por lo que, exige meditación, estudio, discernimiento de las actitudes y valores, la contraposición del propio actuar con el proceder de los otros con la finalidad de mejorar las acciones personales. Por consiguiente, la humanización de los procesos educativos habilita al docente y al estudiante a un análisis reflexivo, crítico y humanístico de su propia práctica, para actuar de manera responsable con la realidad existente.



2.3.5 La contextualización de los procesos educativos

Por otra parte, contextualizar el contenido dentro de un proceso educativo (enseñanza y aprendizaje) permite formar para la vida, lo que supone contrastar los escenarios actuales con los escenarios estudiados, con la intención de indagar y cuestionar las dificultades culturales que marginan y excluyen a los más vulnerables; además, al contextualizar los contenidos en las instituciones educativas, estos se convierten en un espacio de crítica constructiva, por cuanto problematiza los modelos hegemónicos que oprimen la cultura, la historia y sobre todo la educación (Ramírez-Bravo, 2008). De tal modo, un docente crítico admite y reconoce a la teoría que maneja las situaciones reales que coexisten en una sociedad y resalta los hechos que ha construido el individuo (Sánchez-Gómez y otros, 2017). Por tal motivo, es necesario que se adecúen los contenidos a la cotidianidad de los estudiantes, es decir, elaborar ejemplificaciones con temas cercanos a su realidad, para que de esta manera, se formen, apropien y construyan conocimientos mediante el compromiso con la sociedad.

2.3.6 La transformación de la realidad social

Por último, para transformar la realidad social, se debe entender a la escuela como una institución que genera hechos políticos en sentido amplio de conocer la realidad, cuestionar y proyectar acciones en su mejora, que recojan las problemáticas de una sociedad, para estudiarlas y plantear opciones que conlleven a encontrar posibles soluciones. Por ello, cambiar la realidad significa modificar y tomar conciencia de las afecciones que dificultan al mundo, a través del trabajo colaborativo, la investigación y la reconceptualización histórica y a su vez reemplazar una ideología que tiene como intención manipular la educación (Ramírez-Bravo, 2008). Al dirigirse a la transformación de la sociedad, se encamina a una educación centrada en el diálogo como práctica política que le permite al estudiante convertirse en un sujeto capaz de cambiar su realidad (Freire,



2005). Asimismo, el docente examina y reflexiona las diferentes vivencias que llevan los estudiantes al aula de clase, para reconocer la organización de las culturas dominantes y subjetividades que promueven la discriminación y la exclusión hacia los grupos minoritarios (Sánchez-Gómez y otros, 2017). En suma, la transformación de la realidad social como uno de los procedimientos didácticos de la pedagogía crítica, convierte a los docentes y estudiantes en sujetos emancipadores mediante el diálogo, la reflexión y la confrontación de sus conocimientos para formar una mejor sociedad.

Con base en lo anteriormente enunciado, se concluye que la pedagogía crítica presenta unos procedimientos didácticos que constituyen una perspectiva humanizante, ya que al incluir la participación social en el proceso educativo se toma en cuenta las situaciones sociales, es por ello la necesidad de que en el aula se dé un diálogo horizontal, en donde, esta comunicación se construya con los estudiantes y se desafíe a repensar críticamente sobre la realidad. Asimismo, la trascendencia cultural, política y económica genera una significación de imaginarios simbólicos, elementos que permiten al docente acercarse a la realidad de los estudiantes para contextualizar los contenidos. De la misma manera, la humanización de los procesos educativos permite un análisis reflexivo y crítico sobre la práctica educativa para lograr así una transformación de la realidad social. Finalmente, por todo lo antes expuesto se logra mirar a los estudiantes como sujetos luchadores, capaces de ser críticos y reflexivos desde su realidad.

2.4 El rol del docente en la pedagogía crítica

Siguiendo este hilo de pensamiento, los docentes son considerados como intelectuales públicos, que son capaces de enseñar a los estudiantes mediante de un lenguaje crítico, contenidos que surgen en el salón de clases con bases éticas y políticas; para ello, los docentes deben cuestionar



críticamente su trabajo (cómo y qué enseñan) y resistir las convocatorias a despolitizar la pedagogía a través de la objetividad, ya que una educación crítica enseña a los agentes educativos a cuestionarse críticamente las políticas, los valores y las relaciones que dan forma a sus vidas (Giroux, 2013). Por consiguiente, en la pedagogía crítica el rol docente cumple un papel fundamental en el proceso educativo, ya que está llamado a cuestionar su práctica educativa para orientar y formar a los estudiantes a problematizar la realidad social.

Desde la perspectiva de McLaren (1997), la hegemonía forma docentes dependientes y estudiantes subordinados, niega el desarrollo de seres críticos y propicia las desigualdades e inequidades en la colectividad. En esa misma línea, Giroux (2003) resalta que algunos miembros de la comunidad educativa no reflexionan sobre los contenidos que se enseñan, no comprenden cómo los estudiantes adquieren los nuevos conocimientos y no saben cómo mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, un docente crítico presenta un rol basado en la pedagogía crítica, ofrece herramientas analíticas y observadoras para comprender el papel de las escuelas en la sociedad; desarrolla una conciencia crítica que manifiesta acciones que transformen la colectividad (Rogero-Anaya y otros, 2013). De esta forma, se potencia el pensamiento crítico que más tarde se convierte en un acto político esencial para producir nuevas estructuras mentales en docentes y estudiantes (Giroux, 2013). En consecuencia, la pedagogía crítica aporta al rol docente con elementos críticos para formar sujetos reflexivos y analíticos que luchan en contra de una hegemonía opresora.

Según, McLaren (1984) menciona que es importante que los docentes reconozcan su función en la institución educativa, donde unifiquen el conocimiento con la práctica para que estas tomen sentido al momento de formar seres humanos críticos y reflexivos. En tal sentido, los docentes deben ejercer un rol que propicie en los estudiantes conocimientos críticos que están por delante



de los conocimientos tradicionales, para concientizarlos de las ideologías y estructuras que forman el sufrimiento humano (Giroux, 2013). De igual forma, los docentes deben enseñar a los estudiantes a traducir las problemáticas privadas a públicas, para que ambos puedan aprender mutuamente, ya que un docente crítico aprende de sus estudiantes, reforma sus conocimientos y toma conciencia de su accionar educativo (Giroux, 2013). Por tanto, un pedagogo crítico interactúa y se conecta con sus estudiantes al cambio social desde la mirada de la pedagogía crítica, permitiendo a los estudiantes obtener una orientación crítica y cuestionadora que hagan frente los diferentes tipos de creencias y conocimientos que dominan a los débiles (McLaren, 1997) y (Kemmis y otros, 2007). Es importante, que un docente tome conciencia de su práctica pedagógica e interactúe con sus estudiantes sobre las creencias que afectan a la humanidad, desde el análisis de problemáticas que acontecen en los grupos sociales oprimidos y transformen su contexto desde su accionar social.

Por su parte, McLaren y Kincheloe (2008) sustentan que la pedagogía crítica facilita a los docentes “herramientas para comprender cómo las prácticas culturales y educativas contribuyen a la construcción de concepciones neoliberales de identidad, ciudadanía y acción” (p. 182), en el que se eduque a los estudiantes como agentes portadores de criticidad y que se examine de forma activa la relación de la teoría con la práctica. Siguiendo la misma línea, Rogero-Anaya y otros (2013) mencionan que un pedagogo crítico articula tres componentes en el aula de clases como el “ideológico, el académico y el de la acción que lo modela todo” (p. 109), ya que estos elementos se adaptan y se complementan en la realidad educativa. Entonces, la pedagogía crítica posibilita a que el docente sea consciente de la realidad educativa, puesto que reconoce las concepciones hegemónicas que influyen en las escuelas y la sociedad.



Con base a lo expuesto, el rol de los docentes se fundamenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que si ellos reconocen los supuestos implícitos de los conocimientos en las prácticas pedagógicas, se disminuirá la cultura del positivismo (Giroux, 2003). Es así que, los docentes influyen en cómo y qué conocimientos o subjetividades se producen en ambientes particulares de las relaciones sociales educativas; se recomienda que los docentes deben brindar a los estudiantes diferentes espacios y oportunidades de acción política que rompan la división social, mediante el compromiso y la responsabilidad dentro de la escuela (Giroux, 2013) y (McLaren, 1984). Con ello, los docentes tienen un rol fundamental en su práctica pedagógica, porque su labor demanda afectividad, vocación, aptitud científica e imaginación para denegar la opresión y luchar por la libertad.

En la misma línea, la pedagogía crítica está abierta al cambio, por tanto, un docente crítico debe reconocer el carácter ideológico y ético que está implícito en el conocimiento diario; asimismo el docente debe elaborar problemáticas del contexto para que los estudiantes miren diferentes perspectivas de su realidad para transformar su contexto; por lo tanto, el rol docente se orienta a que la educación posea poder para instituir una cultura formadora que luche por las esferas públicas, relaciones sociales y políticas alternativas (Giroux, 2003). Esto se convierte en un reto, para el docente, ya que se debe consolidar en el proceso educativo la coherencia de contenidos y esta debe estar encaminada a la libertad y la democracia (Toruño-Arguedas, 2020). En síntesis, el docente debe aproximar las experiencias de los estudiantes para que se comprometan con el cambio de su realidad a través de la autoconciencia.

En el rol docente es necesario el autoconocimiento porque facilita una “visión afectiva social e individual con la que involucrarse” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 67), promoviendo la participación de una comunidad inclusiva y dinámica. Igualmente, en el rol docente debe



reconstruirse la práctica en donde dirijan su atención hacia una convivencia con el otro y la lucha por la superación de los oprimidos y marginados (McLaren, 1997). En este sentido, un docente debe desarrollar formas que estimulen a los estudiantes a repensar en la emancipación a través de la pedagogía crítica (McLaren, 2012). En consecuencia, la función del docente es crear espacios comunicativos que incluyan a todos los estudiantes para una convivencia armónica.

En síntesis, el rol del docente en la pedagogía crítica debe examinar su práctica educativa, reconocer la realidad en el conocimiento e identificar las actitudes de los estudiantes; debe formar sujetos reflexivos y analíticos que luchen en contra de la hegemonía; reconocer cómo influye la cultura dominante en la sociedad; crear espacios comunicativos para una convivencia armónica mediante la afectividad, vocación, aptitud científica e imaginativa que guían a los estudiantes a cuestionar los conocimientos de la realidad social para luchar por la libertad; en consecuencia, el docente debe aproximar las experiencias de los estudiantes para transformar la realidad.

2.5 Habilidades que desarrolla la pedagogía crítica en el docente y en el estudiante.

Las habilidades de la pedagogía crítica facilitan nuevas formas de pensar y actuar que se dirigen al cambio (McLaren y Kincheloe, 2008). En esta línea, es importante enunciar las habilidades que desarrolla la pedagogía crítica tanto en los docentes como en los estudiantes, de las cuales se organizaron en habilidades interpersonales, competencias sociales y habilidades intrapersonales.

2.5.1 Habilidades Interpersonales

En primer lugar, Freire (2013) señala que las habilidades interpersonales no son potenciadas en una educación bancaria, por el contrario la pedagogía crítica si desarrolla dichas habilidades,



una de ellas es la curiosidad intelectual que se genera en los estudiantes cuando aprenden un nuevo conocimiento, por este motivo, se resalta que los docentes deben aceptar como un desafío las inquietudes que surgen en el aula de clase, para que les permita realizar reflexiones críticas sobre los contenidos propuestos. Por lo cual, el mismo autor manifiesta que un docente crítico debe demostrar respeto sobre el derecho a preguntar y motivarlos a cuestionarse. Entonces, esta corriente crítica desarrolla la curiosidad intelectual en los agentes educativos para que les permita cuestionar el conocimiento de un tema determinado.

Por otra parte, Freire (2004a) resalta que la escritura es una habilidad interpersonal, puesto que a través de esta, se toma en cuenta las experiencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiéndoles ser productores culturales porque expresan sus pensamientos y quejas sobre su contexto social, por tal motivo, el docente debe seleccionar los conocimientos centrados en la realidad de los estudiantes. Además, el mismo autor menciona que, esta habilidad posibilita a los actores educativos a conocer y a aprender de las experiencias del otro para hacerlo propio, a través de la autodefinición y la responsabilidad ética. En la misma línea, según Freire (2004a) otra habilidad que se conecta con la mencionada anteriormente, es la lectura, ya que se puede leer textos que tienen diferentes posicionamientos, para dejar de ser personas dependientes y ser más flexibles y tolerantes, de modo que se realice una lectura crítica tanto de los libros como de la realidad que está en proceso de cambio, en donde el sujeto se convierte en autor de su inteligencia al comprender el texto desde su perspectiva y al aprender de las diferencias. Por consiguiente, la escritura y la lectura se convierten en habilidades interpersonales, ya que mediante estas se conocen las experiencias y los diferentes puntos de vista de cada sujeto, además permiten realizar una lectura crítica de lo que se vive siendo más flexibles y tolerantes en su comunidad.



Desde la perspectiva de McLaren (1997) el objetivo de la pedagogía crítica es desarrollar la habilidad interpersonal como el compromiso, que se sustenta en que los docentes y los estudiantes se involucren con su contexto, es decir que se comprometan desde un enfoque ético y político en la lucha por una escuela democrática, en donde se transforme en una práctica colaborativa y activa con las poblaciones desfavorecidas. Asimismo, el autor mencionado anteriormente resalta que este enfoque educativo permite desarrollar nuevas maneras de vida comunitaria donde se toma en cuenta la justicia social y la democracia que se comprometen con la emancipación tanto en docentes como estudiantes. Por tal motivo, estas habilidades interpersonales desde la pedagogía crítica requieren un compromiso por el cambio de la sociedad conjuntamente con la solidaridad hacia los marginados, en donde los docentes sean capaces de incorporar en colaboración con los estudiantes espacios de acción con la colectividad

Es importante indicar que, los docentes al aceptar los desafíos y presentar escenarios que requieran que los estudiantes tomen una decisión, los agentes educativos desarrollan un pensamiento autónomo que es reconocido a través de sus vivencias; también, se desarrolla un pensamiento crítico que engloba los ámbitos cognoscitivos y afectivos, hecho que les permite ser congruentes en su discurso y su práctica; al mismo tiempo, la pedagogía crítica desarrolla habilidades intrapersonales que integran un panorama humanístico que se expresa a través del cuerpo, como por ejemplo: demostrar habilidades como la lectura y escritura para entender un tema determinado (Rondón-Herrera y Páez-Martínez, 2018). Por esta razón, al desarrollar un pensamiento autónomo y crítico, facilita a los docentes y a los estudiantes a ser coherentes en sus hechos sociales.



Asimismo, la pedagogía crítica desarrolla en los docentes un análisis discursivo dirigiéndolos a su autodescubrimiento, permitiéndoles comprender las relaciones que se contraponen en el aula de clases, por tanto el conocimiento se obtiene mediante las descripciones y el análisis de las situaciones sociales en determinado contexto histórico que le ayudan a entender los eventos sociales en el tiempo real (McLaren, 1984). También, se lo denomina análisis crítico del discurso, ya que le permite a los docentes construir conocimientos con los estudiantes y tomar en cuenta su realidad social, por lo que, este análisis discursivo no oprime al estudiante sino más bien constituye un diálogo concientizador entre los sujetos (Álvarez-Martínez, 2012). Por consiguiente, es fundamental que los docentes comprendan las situaciones de los estudiantes para construir un aprendizaje reflexivo desde el análisis discursivo.

2.5.2 Habilidades Sociales

En segundo lugar, la pedagogía crítica desarrolla habilidades sociales tanto en docentes como en estudiantes, estas habilidades se producen a partir del desarrollo de un lenguaje crítico, este llega a tener efecto en ambos actores educativos cuando se abordan cuestiones sociales que fomentan la responsabilidad social, ya que puede identificar y comprender las relaciones de injusticia y explotación que vive una comunidad; por ende es importante que los docentes creen espacios de discusión con los estudiantes, en donde las relaciones e identidades posibiliten desplazarse y traspasar los límites geográficos mediante un pensamiento de justicia, tolerancia, compromiso social y lucha democrática para transformar la sociedad (Giroux, 2003). En este contexto, al desarrollar un lenguaje crítico en los espacios educativos, los estudiantes mejoran su metacognición y organizan estrategias que dan soluciones a las problemáticas de su entorno (Ramírez-Bravo, 2008). En consecuencia, la pedagogía crítica desarrolla en docentes y estudiantes



un lenguaje crítico, ya que reconocen y discuten sobre las problemáticas que oprimen a ciertos grupos en el aula de clase.

Siguiendo la misma perspectiva, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje la pedagogía crítica desarrolla otra habilidad social como el diálogo, ésta se considera como un elemento importante, ya que facilita la comunicación y hace que los estudiantes puedan compartir sus distintos pensamientos con sus compañeros; hecho que los lleva a ser seres sociales y a comprender la realidad de la sociedad (Freire, 2005). Con base en ello, McLaren (1997) expone que comunicarse es una habilidad del ser humano, puesto que la voz se convierte en una esfera formativa que permite a los estudiantes manifestarse, cuestionar los conocimientos explícitos e implícitos en su contexto y practicar su emancipación con democracia y tolerancia; condición esencial para generar un diálogo crítico que desarrolle solidaridad y compromiso para la libertad de las personas; de este modo, se aborda un diálogo crítico cuando existe un compromiso en modificar la sociedad. Por consiguiente, la pedagogía crítica potencia el diálogo entre docentes y estudiantes, ya que ambos sujetos expresan sus ideas a favor o en contra de las problemáticas sociales y a su vez exponen posibles soluciones o llegan a acuerdos.

De acuerdo a lo anteriormente expresado, Giroux (2003) menciona que al poseer las habilidades comunicativas los docentes y estudiantes desarrollan la empatía, puesto que mediante esta se reconoce un determinado problema que oprime a una sociedad, es decir esta habilidad desarrolla un involucramiento de los sujetos de forma general en el sistema social, además, se busca un probable arreglo para evitar que se siga reproduciendo un sistema de patriarcado que domina a las comunidades más vulnerables. En este sentido Malagón y Rincón (2018), mencionan que en la práctica educativa se necesita de docentes que desarrollen relaciones empáticas mediante el



reconocimiento de las problemáticas que viven los estudiantes. En suma, la empatía es una habilidad cognitiva y emocional que consiste en colocarse en diferentes situaciones que vivencia un sujeto para ayudarlo a identificarse como un sujeto libre y con derechos.

2.5.3 Habilidades metódicas

En tercer lugar, una de las habilidades metódicas que el docente desarrolla es el análisis, este examina el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que se practica en el aula de clases, así mismo, interpreta al proceso educativo como el enriquecimiento de una interacción comunicativa con los estudiantes y colabora a favor de la transformación de la colectividad (Ramirez-Bravo, 2008). De acuerdo a Giroux (2003), este permite examinar situaciones problemáticas de la sociedad como el racismo y la explotación laboral, construyendo los conocimientos y necesidades del estudiante, mediante la concientización formando así su identidad emancipadora. También, otra capacidad que se desprende del análisis es la reflexión, esta forma seres humanos responsables y conscientes que luchan por la justicia (Giroux, 2013). Por este motivo, la pedagogía crítica desarrollada en la práctica educativa, potencia el análisis y la reflexión, éstas examinan las situaciones de la realidad tanto de los docentes como de los estudiantes.

En función de lo planteado, esta corriente promueve en los docentes y en los estudiantes la toma de decisiones durante su trabajo práctico y formativo, involucrando una relación de conocimientos teóricos, políticos con integridad, experiencia y con dificultad, ya que la decisión significa romper para elegir algo nuevo, de manera que el docente enseña esta habilidad a los estudiantes en su acción pedagógica, por lo que, posibilita a desarrollar una comparación y evaluación de las acciones de los agentes educativos que oprimen a otros (Freire, 20004a). Asimismo, la toma de decisiones comprende conectar los conocimientos científicos, la precisión



política, la integridad ética y el riesgo que conlleva tomar una decisión, es por ello que el docente se compromete a reconocer las desigualdades que existen en la sociedad que impiden la toma de decisiones (Malagón y Rincón, 2018).

Siguiendo la misma línea, Ortiz-Morales (2018), considera que la toma de decisiones fomenta acciones voluntarias, por lo que los docentes estimulan en los estudiantes a ser actores de sus propias decisiones y que no sean otros quienes decidan por ellos, por consiguiente, los docentes deben proponer criterios contundentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes analicen las consecuencias de tomar una decisión desacertada mientras que una decisión acertada dirige a los procesos de transformación de la sociedad; igualmente la escuela se convierte en un espacio de reflexión a través del debate y el cuestionamiento para superar una realidad. Por tanto, la toma de decisiones crea sujetos independientes y autónomos que tomen posturas que protejan a los desfavorecidos.

En conclusión, la pedagogía crítica desarrolla capacidades interpersonales, sociales y metódicas, mediante la lectura crítica, la escritura, el lenguaje crítico, el análisis, el diálogo crítico y la reflexión en los agentes educativos, a través de estos pueden cuestionar, elaborar preguntas, expresar sus ideas y tomar decisiones sobre las problemáticas sociales que favorezcan a los oprimidos. De igual forma, les permite desenvolverse en la sociedad, reconocer su realidad para formarse como seres humanos críticos y autónomos que transformen la sociedad.



CONCLUSIONES

A partir de la elaboración de los dos capítulos planteados se exponen las siguientes conclusiones:

La pedagogía crítica es fundamental para la formación de los estudiantes y su generación de conciencia crítica, pues influye en la formación de los sujetos particularmente en nuestros contextos de pobreza y desigualdad social. Esta corriente educativa busca la emancipación de los actores educativos, así como la lucha por la dignidad y la equidad social de los oprimidos. Por tal razón, los sistemas educativos tienen la oportunidad de incorporar la pedagogía crítica en sus prácticas educativas para contribuir al cambio de la sociedad.

Esta corriente crítica, propone la emancipación de los sujetos a través de la educación democrática y liberadora, toma en cuenta las experiencias educativas mediante un diálogo horizontal entre los actores educativos y reconoce la realidad social desde la acción liberadora. Asimismo, plantea en los actores educativos un sentido de resistencia frente a las problemáticas sociales, mediante una conciencia reflexiva, democrática, socialista y revolucionaria para un mundo más justo y humano.

Además, la pedagogía crítica es teórica-práctica porque los conocimientos que se encuentran en el currículo son abordados mediante un análisis y ejecutados en las aulas de clase por los docentes y los estudiantes, en otras palabras, ambas se convergen a través de la reflexión produciendo actos transformativos en la sociedad, en una relación permanente de escuela contexto. Desde esta mirada crítica, la autonomía forma parte del docente, porque examina las ideologías dominantes que se encuentran en los contenidos a ser enseñados y elige nuevas temáticas y estrategias didácticas que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes.



Esta corriente está encaminada en la investigación-acción, debido a que el docente indaga las situaciones que ocurren alrededor de sus estudiantes. De modo que, al indagar los problemas contextuales, los reconoce y toma conciencia de que existen y sobre todo que están afectando el entorno de los estudiantes, por lo que busca maneras de cambiar dichas circunstancias que condicionan su libertad. Por tal motivo, esta corriente de pensamiento se enfrenta y derriba las ideologías dominantes que se oponen al cambio social.

Los alcances de un currículo centrado en la pedagogía crítica no tienen como objetivo el adoctrinamiento del conocimiento en los estudiantes, sino más bien crear y recrear el conocimiento. En este sentido, este currículo toma en cuenta las circunstancias sociales de los estudiantes mediante la libertad de expresión y favorece a ser partícipes de la construcción de un mundo mejor. Asimismo, al abordar la pedagogía crítica, los estudiantes son reconocidos como seres pensantes, capaces de cuestionar las creencias y los acontecimientos sociales que surgen en su cotidianidad, desde la interpretación, el análisis y la evaluación.

Finalmente, los docentes se conciben como seres intelectuales y transformativos que cumplen una función importante en las aulas de clase, es por ello la necesidad de implementar la pedagogía crítica en el rol docente como práctica educativa. De esta manera, un docente crítico posee un compromiso inclusivo, promueve la curiosidad en los estudiantes y sobre todo desafía los conocimientos que están presentes continuamente en el contexto. Por último, se descubrió que, esta corriente crítica al estar consolidado en el aula de clases, se convierte en un espacio de discusión, fortalece la práctica pedagógica de los docentes y forma a los estudiantes como actores activos de su propio aprendizaje.



RECOMENDACIONES

A continuación, se exponen algunas recomendaciones que guiarán una mejor práctica educativa:

Los docentes deben realizar un esfuerzo por implementar esta pedagogía crítica en las aulas de clase, para fortalecer la práctica educativa y cuestionar las creencias para no seguir reproduciendo la cultura dominante.

Al mismo tiempo, se sugiere que el docente planifique su clase tomando en cuenta los problemas que afectan a los estudiantes, para que se pueda buscar estrategias que los lleven a la reflexión y a la concientización para posibles soluciones.

Asimismo, es recomendable que la escuela genere espacios de discusión donde se desarrollen oportunidades de libre expresión para mejorar calidad educativa y así se potencie el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y problematizador.

De manera similar, se sugiere que en el aula de clases se desarrolle la investigación-acción para que los estudiantes puedan reconocer desde una mirada diferente la realidad y puedan ser los protagonistas de su propio aprendizaje.

Finalmente, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más enriquecedor y significativo, es fundamental que los docentes examinen su práctica pedagógica continuamente, para cambiar ciertos rasgos de la educación tradicional que está implícitamente en su práctica dificultando el desarrollo autónomo de los estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. España: Morata. S.L.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Apple, M. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 67-85.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2370/2644>
- Álvarez-Martínez, N. (2012). Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico. *Sapiens*, 13(2), 139-152. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152012000200007
- Andrade-Calderón, M. C. y Muñoz-Dagua, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(2), 95-103.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones/unad/article/view/790/1400>
- Borda-Hurtado, J. y Ormeño-Tercero, M, J. (2011). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y los estilos de enseñanza en la educación física. *Investigación educativa*, 4(26), 79-104.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a07.pdf
- Caudo-Villa. M. V. (2013). Relaciones conflictivas: Pedagogías críticas y currículo. *Praxis y Saber*, 4(8), 15-39.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2650/2465



- Castro-Silva, E. (2008). El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Rolando Pinto Contreras. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 133-137.
<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243117031009.pdf>
- Castillo de, R. C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8(14), 92-104. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4(7), 1-19 <https://www.odiseo.com.mx/2006/07/print/cerezo-corrientes.pdf>
- Cabaluz-Ducasse, F. (2015). *Entremando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Chile: Editorial Quimantú.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Colombia: Nueva América.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.



- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Red Académica*, (17), 1-39.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Argentina: Amorrortu.
- Gimeno-Lorente, P. (1995). Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. *Revista universitaria*, 16, 592-594.
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10588/11000>
- Gimeno-Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77-92.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4840079.pdf>
- Gómez-Torres, J. y Gómez-Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, (66), 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- González-Polo, M. y García-González, L. A. (2012). Procedimientos didácticos para la dirección de un aprendizaje desarrollador. *EduSol*, 12(41), 71-82.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748680008.pdf>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. España: Morata.



Guerra-Harriette, D. M. y Montoya-Rodríguez, C. (2014). Procedimientos didácticos para la solución de problemas en la enseñanza. *Revista Electrónica EduSol*, 15(50), 27-38.

<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747191004.pdf>

Kemmis, S. (1988). El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción. España: Edición Morata.

Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente-crítica*. España: Culturals Valencianes.

Leal-Pérez del, E. (2020). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1, (1), 103-118.

<https://redip.iesip.edu.ve/wpcontent/uploads/2020/01/La-pedagogía-crítica-en-la-transformación.pdf>

López-López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Rehuso*, 4(1), 76-86.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047149>

Malagón, R. Y. y Rincón, H. L. (2018). Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico. En R. M. Paéz-Martinez, G. M. Rondón-Herrera y J. H. Trejo-Catalán (ed.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 107-127). CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Macedo, D. (2000). Una pedagogía antimétodo una perspectiva Freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/404/353>



- Ministerio de Educación [MinEduc]. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf> [Consulta: 25 de abril de 2021].
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *De qué hablamos, dónde estamos*. España: GRAÓ.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora políticas de oposición en la era posmoderna*. México: Paidós Educador.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria el socialismo y los desafíos actuales*. Argentina: Ediciones Herramienta.
- Molina-Arboleda, F. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-11. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/6680>
- Montañez de, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente Caso venezolano. *Sapiens*, 9(1), 155- 177. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135008.pdf>
- Nieto-Bravo, J. A. y Santamaría-Rodríguez, J. E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. *ResearchGate*, 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/338585200>
- Ortega-Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806661.pdf>



- Ortiz-Morales, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En R. M. Paéz-Martínez, G. M. Rondón-Herrera y J. H. Trejo-Catalán (ed.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 107-127). CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Patterson, A. M. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. *CLACSO*, 107-112. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720024215/9Patter.pdf>
- Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 4(2), 1-13.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n2/2215-2644-edu-41-02-00118.pdf>
- Quiroz-Posada, R. E. y Mesa-Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52), 621-628.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>
- Ramírez-Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 8, 108-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rodríguez-Rojó, M. (1992). Pedagogía crítica. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 7, 1-6. <http://prog-y-ev-avelazquez.weebly.com/uploads/2/2/1/6/22165856/pedagogia-critica.pdf>
- Rodríguez-Rojó, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla
https://books.google.com.ec/books?id=-K_H3lbUOHAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=docentes&f=false



- Rogero-Anaya, J., Rozada, J. M y Rodríguez-Rojó, M. (2013). Alrededor de nuestras pedagogías críticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 103-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138009>
- Rondón-Herrera, G. M. y Páez-Martínez, R. M. (2018). Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. En R. M. Páez-Martínez, G. M. Rondón-Herrera y J. H. Trejo-Catalán (eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (136-150). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13962.dir/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Sánchez-Gómez, N., Sandoval-Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego-Quinceno, D. E. y Aristizabal-Muñoz, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41-48. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Toruño-Arguedas, C. (2020). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-27. Doi.10.15517/aie.v20i1.40124
- Valverde-Brenes, F. (2011). Pedagogía de la liberación de la Educación opresora a la Educación liberadora. Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. *Pensamiento Actual*, 11(17), 117-131. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/10457/9856>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson